

one is now printing. The managing committee have never claimed that the school could realize its highest usefulness under the present system. It has always been regarded as a temporary arrangement. Professor D'Ooge, the late director, but repeats the opinion of his predecessors when he says in his report: "With each year the disadvantages of an annually changing directorship become more patent." They are indeed so plain as to need no comment. The following quotations from the Managing Committee's Report, 1881—1884, show plainly their attitude toward the present constitution of the school: p. 27, "The school cannot hope immediately to accomplish special work in archaeological investigation which will put it on a level with the German and French Schools"; and again, p. 28, "That the director should through all the future history of the school continue to be a professor sent from one of the contributing colleges under an annual appointment is an arrangement which would be as undesirable as it would be impossible." Meanwhile the friends of the school are at work collecting money for the establishment of a permanent fund.

Has then the American School, in spite of its admitted limitations, justified its existence? I think this question may be answered unreservedly in the affirmative. In the first place an excellent working archaeological library has been collected; the school now owns a building at Athens which ensures to the director and students a comfortable and convenient place for work; in a word, a good foundation is being slowly and surely laid for a more important institution. Further, some fifteen or twenty young men have returned to America from Athens with a much better preparation both for teaching and for private work than would have been possible had not the school existed, and the professors who have had the advantage of a year in Athens ought certainly to bring that back with them which shall tend to quicken the intellectual life of the several institutions with which they are connected. The volume of *Papers* too although it may perhaps display no very great amount of original research, and although some of the contributions may already have become some-

what out of date through recent excavations, has in this country at any rate been a useful book, and such an essay for example as Professor Goodwin's on the Battle of Salamis is a contribution of lasting value to Greek History. The foregoing facts are a sufficient answer to the unjustifiable attack on the school and its managers which Mr. W. J. Stillman made about a year ago in the *New York Nation*. Those who have studied at Athens previous to the establishment of the school bear testimony to the enormous advantages which its existence has brought to American students of Hellenic antiquity. The work of the students of the American school is done under the oversight of the director, who however is not called upon to give regular instruction. It has been the custom of the school to visit and discuss in a body the ruins in and about Athens, and a more formal meeting has been held weekly for the discussion of various topics connected with classical study and for the reading of papers. Enough, I think, has been said to show that it is intended the American students should be under much more close direction than is desirable in the case of those who study at the German Institute; indeed in this respect the American school rather resembles that of the French. But this closer oversight is eminently proper, for the American college graduate has rarely had such training as would fit him for independent investigation. The German *Stipendiaten* however are trained to this very work. This lack, in one department at least of American education, we may hope the school at Athens will tend to supply.

In the meantime, while trusting that the American School at Athens may come to do much more than it has yet done, we who have profited by the advantages which it affords cannot be too grateful to the men whose unselfish and untiring labour has made it possible for us to work with so much ease in that far-away home of learning.

J. R. WHEELER.

WILLIAMSTOWN, MASSACHUSETTS.

October 27th, 1887.

CLASSICAL EDUCATION IN FRANCE.

(Letter from a French University Professor.)

IV.

Ce ne sont pas les réformes assurément qui ont manqué aux études classiques en France dans ces dernières années. Il y en a eu de salutaires, dénuisibles et d'indifférentes. Il s'en était produit déjà sous le second empire. Ainsi M. Fortoul a attaché son nom à une mesure qui introduisait dans les lycées la bifurcation, c'est à dire la nécessité de choisir, à l'entrée de la troisième, entre les études classiques et les études dites spéciales, qui ont pour objet les mathématiques, les sciences physiques, etc. C'est aussi un ministre de l'empire, M. Duruy, qui, en créant l'École des hautes études, a infusé un sang nouveau à notre

enseignement supérieur. Enfin, plusieurs jeunes savants, groupés principalement autour de la *Revue critique*, avaient répandu des idées sur les sciences historiques et leurs méthodes, qui ne pouvaient manquer d'exercer une influence considérable sur les méthodes d'enseignement. Mais c'est surtout la République qui a tout remué et beaucoup développé. Elle porte ses faveurs avant tout sur l'enseignement primaire, qui est censé plus démocratique. Mais les deux autres degrés ne sont pas oubliés. L'enseignement supérieur y a gagné incontestablement beaucoup. Pour l'enseignement secondaire, c'est plus douteux. Cependant, c'est quelque chose de s'être ébranlé, d'être sorti de l'ornière, de chercher, alors même qu'on n'aurait pas encore trouvé. Et puis, il ne faut pas oublier que l'important, dans l'enseignement,

ce ne sont pas seulement les institutions, les lois et les règlements ; ce sont autant et peut-être plus encore les maîtres. Si l'on réussit, grâce aux progrès de l'enseignement supérieur, à former une génération de maîtres mieux préparés que leurs devanciers, il faudra bien que les études du lycée s'en ressentent.

La grosse question pour l'enseignement secondaire, c'est celle qu'un écrivain de talent a appelée dans un livre récent la Question du Latin. C'est la question de savoir quelle place on doit faire à l'étude de l'antiquité, et particulièrement de l'antiquité latine. Pendant longtemps, le latin non seulement avait été le centre des études, mais il en avait rempli à peu près toute la circonférence. "On enseignera essentiellement dans les lycées le latin et les mathématiques," disait la loi de 1802 ; et naguère voici comment M. Jules Simon faisait la somme de ce qu'il avait appris au collège : "La première découverte que je fis en entrant à l'École normale, c'est que je ne savais rien au monde, excepté un peu de latin." Peu à peu on a ajouté au latin le grec, les langues vivantes, l'histoire, la géographie, la physique, la chimie. Mais comme en même temps les sciences physiques attirèrent l'attention du public par leurs applications merveilleuses ; comme il faut un esprit beaucoup plus délié et plus cultivé pour comprendre l'utilité des études classiques que celle de ces sciences-là, et que les gens qui ont l'esprit moins délié et moins cultivé pèsent de plus en plus sur la direction des affaires, les réclamations en faveur de tout ce qui n'est pas grec et latin deviennent toujours plus vives, et nous voyons aujourd'hui la fable de la lice et sa compagne mise en action : le latin, pour avoir offert une place à côté de lui à d'autres études, est menacé d'être lui-même mis à la porte par ces intrus. Je n'exagère pas : M. Fray demande non pas qu'on réforme ou qu'on réduise l'étude du latin ; il veut qu'on la supprime. Pourtant, les choses ne vont pas si vite. Le parti hostile au latin s'affirme, il remporte des succès ; mais le dernier mot n'est pas dit, et certaines de ses conquêtes pourraient bien avoir pour effet, dans l'avenir, d'affermir le règne du latin en le limitant.

Les premiers pas ont été faits d'ailleurs dans un parfait accord entre les adversaires et les partisans des études classiques. Plusieurs de ceux-ci, parmi lesquels le plus éminent et le plus influent était M. Bréal, ont été les premiers à demander que les langues anciennes fussent enseignées autrement qu'elles ne l'étaient par le passé. Ils reconnaissaient qu'on était en retard pour la méthode, restée à peu près ce qu'elle était chez les prédécesseurs de l'université, les jésuites. Ils demandaient qu'on apprît le latin non plus pour l'écrire, mais pour le lire ; qu'on n'empruntât pas seulement à Cicéron et à Virgile quelques tours de phrase et quelques *élégances*, pour en orner les discours latins et les pièces de vers latins, mais qu'on apprît à connaître les auteurs et par eux l'antiquité elle-même ; qu'on étudiât non pas seulement des morceaux choisis, des passages à imiter, mais des livres entiers. Ces mêmes hommes voulaient que les enfants fussent mis en état de mieux connaître leur propre langue et exercés à s'en servir mieux ; que leur esprit fût nourri de faits plutôt que de mots ; que leur intelligence et leur jugement fussent développés préférentiellement à leur mémoire ; enfin que les langues vivantes fussent étudiées d'une manière à la fois plus pratique et moins superficielle ; que les élèves arrivassent à vraiment les posséder. Toute cette conception plus ou moins nouvelle de l'enseignement secondaire, ce fut l'initiative privée qui en fit d'abord l'expérience. Deux écoles principalement, l'École Monge et l'École Alsacienne, se donnèrent la tâche de mettre en pratique les idées que je viens

d'indiquer. On adopta un plan d'études tout nouveau. Au lieu de faire commencer le latin à huit ou neuf ans, on attendit l'âge de douze ans. Jusque-là, le français, une langue vivante, l'histoire, la géographie, le calcul et l'histoire naturelle firent tous les frais, ou du moins devaient les faire d'après l'idée des fondateurs. Le latin et le grec ne devaient être étudiés que de douze à dix-sept ans. L'expérience a montré que cet espace était trop restreint ; on a du ajouter une année. Car il va sans dire que les études commencées auparavant ne sont pas interrompues à partir de ce moment. Au contraire, les écoles que j'ai nommées ont la prétention de ne pas faire moins que l'enseignement officiel pour les langues anciennes, et de faire en plus tout ce qui lui manquait dans les autres parties.

Le succès légitime obtenu par ces deux établissements, les discussions auxquelles se livrèrent diverses sociétés d'enseignement et la presse, achevèrent d'entraîner l'Université qui, de son côté, n'était pas restée stationnaire. Dès l'année 1872, par une série d'arrêtés et par une circulaire justement célèbre, M. Jules Simon avait introduit dans l'enseignement officiel des modifications importantes. L'étude des langues vivantes devenait obligatoire, et la chimie pré-tention d'enseigner au lycée non seulement à lire, mais à parler l'une de ces langues, était hautement affichée. "Dans quelques années," disait le ministre avec un enthousiasme qui fait sourire, en présence des résultats obtenus après quinze ans, "nul ne sera reçu bachelier s'il ne peut parler au moins une langue vivante aussi facilement que le français." (Circulaire du 27 mai 1872.) Le temps consacré au thème latin et au discours latin était réduit de moitié, les vers latins supprimés. La lecture des auteurs devait profiter du temps gagné ; on en verrait un plus grand nombre, et non plus seulement par menus fragments. La connaissance de la langue n'y perdrait pas, à en croire le ministre, et celle de l'antiquité s'en trouverait étendue et approfondie.

Ces innovations, pleines de périls autant que de promesses, devaient être suivies de changements plus radicaux encore. En 1880, le plan d'études tout entier, et cette fois le programme du baccalauréat aussi, furent soumis à une refonte complète. L'étude du latin devait commencer non plus en huitième, à l'âge de neuf ans, mais en sixième seulement, à onze ans. Les débuts en grec étaient reportés de la sixième à la quatrième. En revanche, on abordait les langues vivantes dès l'âge de sept ou huit ans, pour ne plus les quitter jusqu'en Rhétorique. Elles prenaient trois ou quatre heures par semaine. Le français s'étendait à son aise, les sciences physiques et naturelles envahissaient les petites classes ; enfin le reste du temps était réparti entre la géographie, l'enfant gâté — et ingrat, comme tous les enfants gâtés — de la pédagogie moderne, et l'histoire. A onze ans, nos enfants sont censés savoir l'histoire de France "jusqu'à nos jours" !

En même temps que le nouveau plan d'études, on promulgua une courte exposition des "principes des nouvelles méthodes qui devaient être désormais appliquées." On y trouve, à côté d'excellents conseils et d'idées pédagogiques fécondes, quelques-unes de ces théories *a priori* des pédagogues de cabinet, parmi lesquelles je ne relèverai que le paralogisme bien connu en vertu duquel on condamne le thème latin parce qu'on n'apprend pas le latin pour l'écrire, mais pour le lire. Parce qu'on n'apprend pas la musique pour faire des gammes, on sera dispensé d'en faire.

Il serait trop long de suivre dans tous les détails le remaniement du programme du baccalauréat. Permettez cependant que je vous présente le tableau résumé des épreuves écrites d'après les programmes de

1864, 1874 et 1880. Rien ne saurait mieux donner l'idée de la décroissance progressive de l'importance accordée au latin dans notre enseignement dit classique :

- 1864 — (Examen unique).
Discours latin.
Version latine.
Composition française (de philosophie).
- 1874 — (Examen scindé en deux parties avec un an d'intervalle).
Première partie : Version latine.
Discours latin.
Deuxième partie : Composition française (de philosophie).
Version de langue vivante.
- 1880 — (en deux parties).
Première partie : Version latine.
Composition française (sur un sujet littéraire ou historique).
Thème de langue vivante.
Deuxième partie : Composition française (de philosophie).
Composition de mathématiques, de sciences physiques ou naturelles.

Vous voyez qu'en dix ans le latin tombait des $\frac{3}{4}$ à $\frac{1}{2}$; en six ans de $\frac{1}{2}$ à $\frac{1}{3}$!

Il ne fallut pas beaucoup de temps pour reconnaître dans la pratique les erreurs qui avaient échappé à la théorie. Sans parler de la déception que causa l'introduction des sciences naturelles dans les petites classes, non point par la faute de ces sciences, si bien faites pour intéresser les enfants, mais par la faute des programmes, qui visaient trop haut, et de l'administration qui chargea de cet enseignement des hommes auxquels il était complètement étranger ; sans parler de maint autre défaut du nouveau programme, on ne put se dissimuler au bout de peu d'années que l'étude du latin et du grec baissait rapidement. Professeurs et examinateurs furent à peu près unanimes à le constater. Il fallut céder à leurs réclamations. On est donc revenu, depuis 1885, au nombre d'heures et d'années du plan d'études actuel, celui que je vous ai fait connaître dans ma première lettre. On a légèrement augmenté le temps consacré au grec et retranché quelques heures à d'autres facultés. On exige avec moins de rigueur, sur certains points, l'application des "nouvelles méthodes." Mais en somme, celles-ci sont restées en vigueur, et l'on a laissé subsister au baccalauréat la grave lacune qui fait que les élèves croient inutile d'apprendre le latin. Il n'y a, disent-ils, ni discours latin ni thème latin à l'examen ; on se tire toujours d'affaire pour une version avec le lexique et quelque intelligence, pour l'explication orale avec un peu de chance et l'indulgence forcée de l'examinateur. En un mot, le grec reste sacrifié et le latin n'est pas sauvé.

L'extrême variété des connaissances exigées au baccalauréat, d'après les nouveaux programmes, l'éparpillement des forces sur tant de sujets divers pendant tout le cours des études, donnent une apparence de raison à une campagne menée avec ardeur, depuis quelque temps, par certains médecins et certains publicistes, contre le prétendu surmenage intellectuel dont les élèves seraient victimes. Si cette campagne aboutit à quelque chose, il est à craindre que ce soit encore à une nouvelle défaite des études classiques. On a multiplié les objets d'étude qui em-

piètent sur le latin ; les élèves s'en trouvent surchargés ; donc — achevons de dépouiller le latin. C'est ainsi qu'on a coutume de raisonner. Espérons cependant qu'on finira par revenir à des idées plus sensées et plus justes sur le surmenage. Il existe dans les grandes écoles, particulièrement à l'École centrale et à l'École polytechnique. Il existe pour les candidats aux différentes agrégations. Il existe surtout, et sous sa forme la plus dangereuse, peut-être la seule dangereuse, dans la préparation des examens de jeunes filles. Mais le surmenage intellectuel au lycée, même sous le régime des nouveaux programmes, est une fable. Tout ce qui manque au lycée, au point de vue hygiénique, ce sont les exercices, les jeux, le grand air, que vous savez procurer si abondamment à votre jeunesse studieuse, et qui sont mesurés encore trop parcimonieusement à la nôtre.

Une réforme tout autre que celle dont je viens de parler s'est accomplie en 1886 par la réorganisation de l'enseignement spécial, dans lequel les langues anciennes sont entièrement remplacées par les langues vivantes, et auquel sont attachés désormais toute sorte d'avantages destinés à y attirer les élèves. Je n'ai pas à vous entretenir de ce nouvel enseignement lui-même, puisqu'il exclut absolument le grec et le latin. Je le mentionne, à cause des conséquences que cette nouvelle réforme pourra avoir pour les études classiques. Il est permis d'espérer qu'elles seront favorables. En effet, si ceux qui considèrent le grec et le latin comme inutiles, et ceux dont les enfants n'en ont pas le goût, se décidaient en masse pour l'enseignement spécial, l'enseignement classique se trouverait débarrassé à la fois des réclamations d'une opinion hostile, et d'un grand nombre d'élèves incapables ; il pourrait prendre en conséquence un tout nouvel essor. C'est là, de l'avis des hommes les plus compétents, le meilleur espoir de la cause qui nous est chère. Enseignement français sans grec ni latin d'une part, et de l'autre enseignement classique, vraiment classique cette fois, prenant au sérieux l'étude des langues anciennes et les poussant jusqu'au point où elles peuvent porter leur fruit. Tout dépend de savoir si de vieux préjugés et de sottises vanités permettront aux familles de choisir.

Les réformes de l'enseignement supérieur sont venues d'un tout autre côté ; elles ont un caractère absolument différent, et promettent de produire des résultats tout autres aussi. Les terribles événements de 1870 et 1871, en amenant notre pays à faire son examen de conscience, attirèrent l'attention particulièrement sur les questions d'instruction publique. On avait dit que le maître d'école avait fait Sadowa ; on comprit que le professeur d'université avait fait Sedan. Il fut aussitôt décidé que chaque hameau aurait son instituteur et que la France aurait comme l'Allemagne de ces grands centres de lumière qui assurent non seulement les progrès de la science, mais aussi la prospérité morale et matérielle d'une nation. Je n'ai pas à rappeler ici ce qui s'est fait dès lors pour les facultés en général. Je me borne à ce qui concerne les facultés des lettres, et dans ces facultés, les études classiques. C'est à M. Waddington, de tous les ministres que nous avons vus se succéder depuis dix-sept ans le mieux qualifié pour réorganiser notre enseignement supérieur, que les facultés des lettres doivent en effet une existence toute nouvelle. Ces facultés existaient, mais elles n'avaient pas d'élèves. Chaque professeur, selon l'attrait de son talent et des sujets qu'il traitait, réunissait autour de sa chaire un auditoire plus ou moins nombreux. Mais c'était un auditoire formé en grande partie d'amateurs, de dames, de gens inoccupés, de curieux. Certains cours étaient fréquentés plus spécialement par des

étudiants, mais il était rare que cette fréquentation amenât des rapports suivis entre ces étudiants et le professeur. Les facultés des lettres servaient à répandre le goût de l'instruction et de la littérature, à éclairer et souvent à charmer la société cultivée des villes universitaires, mais non à former des hommes utiles au pays ou à transmettre d'une génération à l'autre le culte de la science. D'un autre côté, il existait des étudiants, mais loin des facultés. La préparation des jeunes gens à la carrière de l'enseignement se faisait d'une manière irrégulière et extrêmement inégale. Tandis qu'une petite élite était formée avec tout le soin possible à l'école normale, le reste se préparait péniblement et insuffisamment de diverses manières. La plupart se faisaient maîtres répétiteurs (c'est ainsi que nous appelons les surveillants des élèves) dans les lycées et collèges, où des conférences leur étaient faites par des professeurs de l'établissement en vue de l'obtention de la licence et quelquefois de l'agrégation. D'autres travaillaient tout seuls, sans direction, sans secours d'aucune sorte. M. Waddington profita de son court passage au ministère de l'instruction publique pour amener ces étudiants sans maîtres à ces professeurs sans élèves. Le moyen le plus simple pour atteindre ce but eût été de décréter que désormais on ne serait nommé professeur dans les établissements de l'État que si l'on justifiait d'un certain temps d'études faites auprès d'une faculté. Mais d'une part cela eût choqué nos idées de liberté, d'autre part le professorat était une carrière peu recherchée, et si on avait imposé aux candidats une condition si onéreuse, on eût risqué de n'en plus trouver assez. Il fallut donc avoir recours à la persuasion plutôt qu'au commandement. Cette persuasion s'exerça par des bourses offertes à ceux qui viendraient faire leurs études auprès d'une faculté, avec l'obligation, bien entendu, de se présenter aux examens à la fin de l'année (ou après deux ans), et de faire au moins dix ans de service dans les établissements de l'État. Cette institution a donné, depuis dix ans qu'elle existe, des résultats excellents. Les bourses, qui d'abord avaient de la peine à trouver des preneurs, sont aujourd'hui disputées aux concours, tellement que le nombre des candidats est souvent triple ou quadruple des bourses disponibles. Et autour des boursiers sont venus se grouper, dans la plupart des facultés, des étudiants libres au moins aussi nombreux. Dans quelques années encore l'habitude sera prise, la règle établie, et l'on trouvera tout naturel que les futurs membres du corps enseignant fassent leurs études auprès d'une faculté aussi bien que les futurs membres du barreau et les futurs médecins.

L'institution des bourses auprès des facultés et l'habitude qui en résulte d'une scolarité régulière, n'ont pu s'introduire sans entraîner une transformation profonde des facultés, que plusieurs n'approuvent pas, mais que d'autres appelaient de leurs vœux, et qui était sans doute aussi dans la pensée du ministre. Les facultés des lettres étaient autrefois un ornement, et certes un très bel ornement, de l'enseignement supérieur. Elles sacrifiaient de parti pris l'utile à l'agréable. On y faisait des cours sur des sujets d'un intérêt très général, de forme oratoire plutôt que didactique, et qui étaient suivis plus ou moins assidûment par le public de la ville. Aujourd'hui, ces cours ne sont point abandonnés. Plusieurs professeurs en conservent la tradition avec éclat. Mais la tâche principale de la faculté des lettres est autre. C'est de préparer à leur carrière les futurs membres de l'enseignement. Je dis les préparer à leur carrière, en les initiant aux études qu'il faut avoir faites, ou mieux, qu'il faut faire toute sa vie, pour se rendre apte à l'enseignement, soit secondaire,

soit supérieur. Malheureusement, la tentation est grande, pour les professeurs et plus encore pour les étudiants, de confondre avec la préparation à la carrière la préparation aux examens qu'il faut subir pour entrer dans cette carrière. Il peut leur arriver aux uns et aux autres de céder à cette tentation. Et c'est ce dont on a pris prétexte pour accuser les facultés d'être devenues des écoles professionnelles et les professeurs de faculté, des préparateurs. Bien à tort. Nous sommes trop portés en France, avec notre besoin de clarté et de netteté, à croire que des choses distinctes doivent être aussi séparées; que les études désintéressées, comme on dit, doivent être faites par telles personnes, dans telle maison, sous telle direction, et les études utiles en vue d'une carrière, par d'autres personnes, dans une autre maison, sous une autre direction. Nous ne comprenons pas assez qu'on peut faire des études professionnelles dans un esprit élevé et désintéressé, et que l'idéal de l'enseignement supérieur en général, c'est d'inspirer à tous ceux qui se destinent à une carrière libérale l'amour et le respect de la science, de montrer à tous comment il faut la cultiver, et de faire naître dans quelques-uns le désir de s'y consacrer entièrement. Si cet idéal n'est pas atteint par les facultés des lettres, elles sont en bonne voie pour s'en rapprocher. Elles sont encore empêchées de prendre leur vol et retenues trop près de terre par deux circonstances qui pourront disparaître avec le temps: la préparation insuffisante des élèves qu'elles reçoivent, et le caractère trop peu scientifique des examens que ces élèves ont en perspective.

Partisans et adversaires de la réorganisation des facultés sont en outre divisés sur une question plus générale et qu'il est indispensable de connaître, si l'on veut comprendre ce qu'il y a de plus caractéristique dans l'état actuel des études classiques en France. Cette question est de savoir si les facultés enseigneront une science ou un art, la philologie ou la littérature. La question se pose rarement avec une telle netteté. Le plus souvent on en altère les termes sans le vouloir, parce qu'on ne se rend pas compte de la différence qui existe entre un art et une science. Quelques-uns ne tiennent pas à trop préciser, pour n'avoir pas à se prononcer. D'autres ont imaginé des compromis, comme par exemple ceux qui veulent faire de la philologie le moyen, de la littérature le but; amis suspects de la philologie, littérateurs comme les autres au fond du cœur; ou ceux qui, philologues sincères, mais timides, essaient de se ménager les bonnes grâces de la littérature en lui faisant des concessions de diverse sorte. Il s'est produit aussi une certaine pénétration, une influence réciproque, de la philologie et de la littérature, qui se fait sentir surtout chez cette dernière, il faut le reconnaître à son honneur. Les littérateurs ont mieux su profiter de l'exemple et des critiques, souvent acerbes, des philologues, que ceux-ci des leçons et des épigrammes des autres. Je ne parle pas, bien entendu, de ceux qui croient réconcilier l'érudition et l'humanisme (c'est la phrase à la mode) en citant des variantes sans se douter de l'usage qu'il faut en faire, ou en mettant au bas des pages (avec le signe *cf.* au lieu du mot *voir* ou *voyez*) des renvois empruntés. C'est le fond même des ouvrages conçus dans l'esprit littéraire, qui est, en moyenne, infiniment plus substantiel et plus solide qu'il y a vingt ou trente ans. Mais ce rapprochement dans la théorie et dans la pratique, si considérable qu'il soit, ne peut tromper que l'observateur superficiel. Quiconque a l'œil un peu exercé, n'hésitera guère, sur un fragment de leçon, sur quelques pages d'un livre, à en ranger l'auteur dans un camp ou dans l'autre. Au point de vue numérique, les littérateurs sont la grande majorité, les philologues une faible minorité.

Les premiers, après une courte lutte, règnent sans conteste à la Sorbonne ; les autres, à peu d'exceptions près, occupent les chaires de l'École des hautes études et du Collège de France. À l'École normale, les maîtres sont en grande partie philologues, les élèves presque tous littérateurs. En province, on trouve au hasard ici des uns, là des autres.

Pour comprendre cette scission, il faut remonter assez haut. C'est au XVIII^e siècle que la France, après avoir tenu pendant longtemps le premier rang en philologie, commence à se détacher de cette science. Le vif éclat dont brille notre littérature nationale produit une sorte d'éblouissement. Toute cette poésie, toute cette éloquence nourries du lait de la Muse antique, fixent l'attention sur la jouissance que procurent les monuments de l'antiquité et la détournent des problèmes qu'ils posent devant nous. En même temps, le commerce qui s'établit entre la cour et les hommes de lettres et l'intérêt dont les gens du monde croient honorer les érudits, engagent ceux-ci à prendre autant que possible les dehors et les façons de la cour et du grand monde. C'est de cette époque que datent notre peur excessive de toute apparence de pédanterie, notre fausse honte de tout appareil scientifique, enfin cette étrange et funeste prétention de n'écrire jamais pour les savants seuls, de rendre tout accessible au grand public. On voulait être honnête homme, selon l'expression du temps, et la qualité d'honnête homme, c'est Pascal qui en fait la remarque, exclut la spécialité. La science à nécessairement un côté par où elle est métier : avoir un métier répugne à qui deviendrait par là impropre à frayer avec les grands. On comprend que le XVIII^e siècle, avec sa passion des idées générales, avec ses prétentions philosophiques et son manque de sens historique, ne fût pas fait pour remettre en honneur l'étude scientifique, c'est à dire, historique, de la civilisation ancienne. S'il a eu ses Fréret et ses Villoison, ce ne pouvait être que des exceptions. La direction générale des études était entre les mains des jésuites ou de leurs semblables, pour qui la littérature ancienne n'a guère été jamais qu'un instrument propre à donner cette éducation toute superficielle, toute verbale, qui est propre à leurs écoles. Enfin le prodigieux retentissement qu'ont obtenu dans notre siècle certaines réputations littéraires, la considération, le renom, l'influence, que la presse peut donner même à ceux qui n'oseraient rêver la gloire, ont achevé de faire de l'art d'écrire, de ce qu'on appelle le talent, la plus enviée, la plus recherchée des facultés. Aussi ceux que leur vocation appelait à s'occuper de littérature ne firent pas leur premier souci de comprendre les auteurs anciens, ce qui exige de pénibles travaux d'observation grammaticale et de critique des textes ; ni de tirer de ces auteurs des données exactes sur la civilisation dont leurs ouvrages sont pour nous les principaux monuments, c'est un labeur qu'on peut laisser à d'autres, quitte à venir ensuite mettre en œuvre des matériaux tout prêts. Ils s'appliquèrent avant tout à devenir écrivains eux-mêmes ; à dire des choses fines et frappantes à propos de ces auteurs ; à les goûter, à y admirer des beautés, fût-ce imaginaires, comme le *lacrimae rerum*, que Thurot raillait si agréablement ; à faire preuve d'esprit et de ce sentiment littéraire dont chacun s'attribue volontiers le monopole, soupçonnant les autres d'en manquer s'ils n'en font pas étalage ; en un mot à faire de la littérature au lieu de faire la science des littératures anciennes.

En se plaçant à ce point de vue, il n'y avait pas lieu de se spécialiser. On n'était pas latiniste, helléniste, germaniste, romaniste ; on ne faisait pas de la philologie, de la linguistique, ou de l'archéologie ; on était littérateur, on faisait de la littérature, en quelque langue que ce soit. Certains détails de notre organisa-

tion universitaire ne se comprennent que par cette façon de voir. Dans les jurys d'examen par exemple, on distingue philosophie, histoire, littérature ; le professeur de littérature française est censé compétent pour juger une thèse sur la question homérique, celui de littérature grecque pour argumenter sur les *Lusiades*. On est nommé professeur de littérature grecque ou latine à la Sorbonne en sortant d'une chaire de littérature étrangère ou de littérature française ; des études sur la poésie latine, insérées dans la *Revue des deux Mondes*, vous légitiment comme professeur de littérature allemande et anglaise. Quoi d'étonnant ? L'art de bien dire, d'exprimer avec agrément des idées intéressantes, de formuler ses impressions et ses jugements avec une chaleur communicative, cet art une fois acquis peut s'exercer aussi bien à propos de Plaute que de Molière, de Shakespeare que de Sophocle ; si vous ne connaissez pas les auteurs qui serviront de thème à vos réflexions, vous serez quitte pour les lire, dans une bonne traduction, au besoin. D'un autre côté, il devenait inutile d'approfondir. A quoi bon s'embarasser de grammaire historique, de métrique, de paléographie, d'épigraphie, d'archéologie ? On risquerait de s'alourdir avec tant de bagage ! Tout cela aussi n'était pas compris dans l'enseignement officiel ; il y a peu d'années, et n'y a pénétré qu'avec peine, le plus souvent sous forme de modestes conférences. Les chaires magistrales s'intitulent toujours chaire de littérature grecque, de littérature latine. Les noms mêmes des facultés sont faits pour entretenir la commune erreur : faculté des sciences, tout court, et, au lieu de faculté des sciences morales (ou historiques), faculté des lettres ! C'est qu'en philosophie et en histoire aussi, il n'y a pas longtemps, on faisait de la littérature !

La tendance que je viens de caractériser prospéra particulièrement à l'École normale, en sorte que cette école, fondée pour former des professeurs, a vu toute une série de ses meilleurs élèves devenir journalistes, Prévost-Paradol, Edmond About, Francisque Sarcey, pour n'en nommer que quelques-uns des plus connus, et qu'elle a trouvé son directeur préféré, admiré et regretté encore à cette heure, dans la personne d'un journaliste, Ernest Bersot. C'est de lui qu'un de mes amis, ayant fait pour la conférence dirigée par le plus éminent de nos hellénistes un travail de critique de texte, et l'ayant présenté, selon l'usage, au directeur, reçut après quelque temps cette réponse mémorable : "Je ne l'ai pas lu ; vous savez bien que je ne regarde pas ces choses-là !"

À côté de cette tendance, qui, il y a une vingtaine d'années, était seule maîtresse de l'Université, il a toujours existé quelques représentants de l'esprit philologique. Pour ne rien dire des archéologues et des épigraphistes illustres, tels que Letronne et Renier, l'étude philologique des langues et des littératures anciennes elles-mêmes n'a jamais entièrement manqué de défenseurs. Mais qui les connaissait et les appréciait ? Hier encore une Revue allemande nous reprochait de n'avoir pas su honorer selon leur mérite A. J. Letronne et Eugène Burnouf ; les cours de Renier, parce qu'il n'y faisait pas d'éloquence, étaient suivis par cinq ou six auditeurs ; la modeste réputation de Charles Thurot n'exciterait pas facilement l'envie d'un de nos jeunes docteurs en lettres. La philologie a gagné du terrain de 1865 à 1883 ou 1884. Elle commençait à se faire respecter, à être bien portée, comme on dit (encore à l'heure qu'il est, plus d'un insinue volontiers qu'il ne tiendrait qu'à lui d'en faire), lorsque les morts successives de Charles Graux, Charles Thurot, Albert Dumont, Eugène Benoist, la privèrent d'appuis diversement précieux. En même temps, la recrudescence du chauvinisme, qui depuis

longtemps, avec la sottise et l'ignorance qui lui sont propres, accusait la philologie d'être une invention des Allemands, réussissait à la rendre suspecte au gros public. Différents indices ne permettent guère de douter de quel côté souffle le vent aujourd'hui. Faut-il s'affliger de cette défaite ? faut-il l'accepter ? Le Français naïf artiste, c'est sa force et sa gloire ; c'est ce qui maintient sa supériorité dans certaines branches de l'industrie ; c'est aussi ce qui fait lire ses romans et jouer ses comédies d'un bout du monde à l'autre. N'est-il pas raisonnable de cultiver chez lui ce don de la nature, plutôt que de vouloir lui inculquer des qualités aussi précieuses peut-être, mais qu'il aura plus de peine à porter à leur perfection ? Et si l'élément artistique, en d'autres termes la culture littéraire, doit l'emporter dans l'éducation de la jeunesse ; si c'est le sentiment du beau, et non le sens du vrai, qui doit être développé en première ligne ; si c'est l'art d'écrire, de composer, de présenter les idées, de les faire valoir et

plaire, que le lycée doit avant tout cultiver, n'est-ce pas aussi de ce côté que doivent porter les efforts de ceux qui forment le professeur du lycée ? N'est-ce pas les partisans de l'art, du sentiment littéraire, du talent, qui ont raison, tout au moins pour la France ? Il se peut. Mais j'ai de la peine à croire que le vrai puisse sans suicide céder le premier rang même au beau. Je me demande si les dispositions naturelles, modérément développées et encouragées, ne suffiront pas à faire éclore le talent ; si nous ne ferions pas bien de chercher à nous compléter du côté où la nature, à en croire les partisans de la littérature, aurait moins fait pour nous. Enfin, je ne puis voir sans quelque appréhension Allemands et Autrichiens, Anglais et Américains, Danois et Hollandais, et ceux même de notre race, Italiens et Belges, se ranger de plus en plus fermement du côté de la méthode scientifique, et nous seuls vouloir rester de l'autre côté. Rester de l'autre côté, ne serait ce point rester en arrière ?

ARCHAEOLOGY.

La Nécropole de Myrina. Par E. POTTIER et S. REINACH. Two vols. quarto. 631 pp. 52 plates. 1887. Paris, Ernest Thorin. 120 frcs.

THE Aeolic city Myrina, whose site was first pointed out by Mr. Pullan, began to excite the attention of archaeologists in recent years through the frequent discovery by the peasants on the estate of Ali Aga of terra-cottas which passed through the Smyrna market into the hands of dealers and collectors in Europe, where they were at first sold as Tanagraean. Myrinaean terra-cottas however are so utterly different in style from Tanagraean (with a few exceptions), that no trained eye could be deceived, and they were denounced as forgeries: even the explanation which was next given by Smyrniote dealers that they came from Ephesus was also disbelieved.¹ Certain authorities in Paris (according to M. Reinach's account, especially MM. Hoffmann and F. Lenormant) believed in their genuineness, and the result of their enquiries and action finally was that excavations were begun by the 'École Française d'Athènes' at Myrina in July 1880, and continued with some interruptions till the end of 1882, under charge of M. Pottier, M. Reinach, and M. Veyries. The latter died in Smyrna of fever contracted at Myrina, and his colleagues have been left to describe the results. We have here for the first time

a systematic account of the arrangement and equipment of the graves in a great Greek cemetery, and one who reads the work must be constantly struck with the fact that many of the results were obtained only through the presence of trained observant eyes when the tombs were opened. I had occasion to admire, in two visits to Ali Aga Tchiflik, the care and method with which the work of excavating and registering was performed; and it is a lesson which we in England should lay to heart, that excavations lose nine-tenths of their value unless trained observers are constantly present, and that it is almost a crime to make excavations unless this condition is fulfilled.

The most important and the largest part of this work relates to the terra-cotta figures, and an outline of the chief results in comparison with the better known series of the Tanagraean terra-cottas will fill my space most usefully. The Myrina figurines belong to the last 220 years B.C., whereas the flourishing period of Tanagraean manufacture was the fourth century. They are found in graves, which were dug crowded together in the sloping hills from 1½ to 7 feet below the surface, the corpses being as a rule buried, not burnt. Terra-cottas are found in numbers in about 5 per cent. of the graves, and are wholly wanting in 95 per cent.; they were almost all broken when found, and the careful observation of the excavators has established the fact that they were broken on purpose at the time of burial.

The terra-cottas of Myrina were actually made there, and they are so clearly marked

¹ As a matter of fact I have been assured by an Englishman who has more knowledge of the Smyrna antiquo-market than any other man living, that no terra-cottas have ever been found at Ephesos.